

A participação nas Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente e o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil

ISIS S. LONGO¹

RESUMO

A participação de crianças e adolescentes nas discussões, elaboração, implantação e monitoramento das políticas sociais é um desafio para o século XXI. A persistência sociocultural do exercício da política como algo hegemônico do mundo masculino e adulto é confrontada pela existência do marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) que garantiu direitos exclusivos a este segmento etário, entre eles, o direito à participação política (artigo 16). Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCAs) e os Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDCAs), como instâncias da Democracia Participativa, têm o compromisso histórico de “popularizar” a política como prática social, com a garantia da participação dos protagonistas dos direitos infanto-juvenis, em diferentes espaços coletivos. A realização periódica das Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente com a presença e atuação de meninos e meninas tem o papel promissor de ressignificar o modelo conservador de pensar e exercer a política. Portanto, as conferências são espaços de aprendizado político para crianças, adolescentes, adultos e idosos que podem potencializar o exercício de mais participação política em outros ambientes, inclusive, nas escolas. O presente artigo tem por objetivo avaliar a participação de crianças e adolescentes nas Conferências Lúdicas e Convencionais DCAs de São Paulo, no período de 1999 a 2011. A pesquisa participante teve como base de dados os registros do FMDCA/SP, Relatórios do CMDCA/SP, observações e relatos de delegados das Conferências. Como linha de pesquisa pertinente à Pedagogia Social, o trabalho está inserido no Domínio Sociopolítico, com destaque às questões da participação popular, protagonismo infanto-juvenil e o impacto das ações sociais nas políticas públicas. O artigo divide-se em três partes, uma dedicada aos conceitos de participação política e educação, a segunda refere-se aos preceitos do ECA e ao protagonismo infanto-juvenil. A terceira parte evidencia o papel educativo das Conferências DCAs. Como considerações finais, a mudança de mentalidade e das práticas conservadoras nas relações de poder é apresentada como ação fundamental para o fortalecimento da participação ativa das crianças e adolescentes nos espaços coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo, ECA, Conferências DCA, Direitos, Antonio Gramsci.

ABSTRACT

The participation of children and adolescents in the quarrels, elaboration, implantation and fiscalization of the social politics is a challenge for century XXI. The cultural persistence of the exercise of the hegemonic politics as something it masculine and adult world is collated by the existence of the legal landmark of the Statute of the Child and the Adolescent (Law 8069/90) that it guaranteed exclusive rights to this segment, between them, the right to the participation politics (article 16). The Council of the Rights of the Child and the Adolescent (CDCAs) and the Forums of the Rights of the Child and the Adolescent (FDCAs), as instances of the Participation Democracy, have the historical commitment “to popularize” the social politics as practical, with the guarantee of the participation of the protagonists of the youthful rights, in different collective spaces. The periodic accomplishment of the Conferences of the Rights of the Child and the Adolescent with the presence and performance of boys and girls has the promising paper to mean the model conservative to think and to exert the politics. Therefore, the conferences are learning spaces politician for aged children, adolescents, adults and who can powerful the exercise of more participation politics in other environments, also, in the schools. The present article has for objective to evaluate the participation of children and adolescents in the Playful and Conventional Conferences DCAs of São Paulo, in the period of 1999 the 2011. The participant research had as database the registers of the FMDCA/SP, Reports of the CMDCA/SP, comments and interviews with delegated in the Conferences. As line of pertinent research to the Social Education, the work is inserted in the Social and Politician Domain, with prominence to the questions of the popular participation, youthful protagonism and the impact of the social actions in the public politics. The article is divided in three parts, one dedicated to the concepts about participation and education, second mentions the rules to it of the ECA and to infantile-youthful protagonism. The third part evidences the educative paper of the DCAs Conferences. As conclusion, the change of mentality and the practical conservatives in the relations is presented as basic action for the growth of the active participation of the children and adolescents in the collective spaces.

KEYWORDS: Protagonism, ECA, Conferences DCA, Right, Antonio Gramsci.

¹ FAZP/AETD. E-mail: isislongo@ig.com.br

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Pensar a participação da sociedade civil nas políticas públicas e, especificamente, a participação infanto-juvenil nesta ação, implica compreender a construção ideológica do conceito de Estado Moderno (burocratização histórico-jurídica do final do século XVIII e século XIX) e suas diferentes concepções. A ideia de Estado autônomo, de instância racional superior, é desmistificada, “desfetichizada”, pela teoria marxista clássica de Estado².

A essência classista do Estado capitalista é confrontada pela interferência da sociedade civil, seja pelo confronto direto (revoluções), seja pela disputa no interior dos aparelhos do Estado (reformas). Ao atribuímos à sociedade civil o papel de intervenção na lógica estatal, temos por referencial a teoria do Estado Ampliado, elaborada por Antonio Gramsci, na qual a ação da sociedade civil nos meandros do Estado desenvolve estratégias de uma ‘guerra de posição’. Este conceito implica a busca pelo consenso e hegemonia de projetos políticos, mediante o processo de transição de um novo grupo social dirigente (novo bloco histórico), que deve agir em busca da hegemonia política e ideológica antes de conquistar o poder governamental.

A opção pela teoria do Estado Ampliado dá-se mediante o processo de evolução da participação política da sociedade brasileira na consolidação dos preceitos democráticos, no decorrer dos anos de 1980, com o desgaste político da ditadura militar.

A construção do consenso brasileiro pela abertura democrática foi decorrente da organização da sociedade civil, entendida como: os organismos privados de participação política responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias (escola, igreja, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais, meios de comunicação de massa, as organizações não-governamentais, entre outros). Este consenso no interior do Estado fora o responsável pelo novo pacto conservador, componente de equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil.

2 O caráter classista do Estado, cuja função é conservar e reproduzir a divisão das classes sociais, com a manutenção dos interesses da classe dominante, está presente nas concepções da teoria marxista clássica de Marx, Engels e Lênin.

O Estado concebido por Gramsci como equilíbrio entre sociedade política (aparelhos repressivos de Estado, controlados pela burocracia executiva e pela polícia militar) e sociedade civil (organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face à sociedade política), é a base para a compreensão de Estado formulada por Poulantzas (1985). O autor em questão não considera o Estado um bloco monolítico e sim um bloco permeado pelas contradições de classe.

Entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições (p.157).

Conceituar o Estado como “condensação material de uma relação de forças” é estabelecer relações entre a luta de classes e a disputa de poder político, dentro de um campo estratégico permeado de contradições sociais, que não apresenta hegemonia de bloco monolítico e sim ações estatais condicionadas ao exercício de poder da fração dominante.

Essa dimensão de rearranjo dos aparelhos de Estado para a manutenção da relação dominação-subordinação é essencial para entendermos a participação das classes populares no Estado. A participação realiza-se de forma mediatizada das contradições, pela tática do consenso entre classes e frações dominantes, sem necessariamente haver a transformação radical do Estado.

Em resumo, as lutas populares estão inscritas na materialidade institucional do Estado, e não estão em posição de exterioridade frente ao Estado, mas derivam de sua configuração estratégica: o Estado, como é o caso de todo dispositivo do poder, é a condensação material de uma relação (POULANTZAS, 1985, p.167)

A concentração de poder evidencia o autoritarismo da tradição da política brasileira, pois a participação nas estruturas estatais é diretamente proporcional ao poder econômico e ao mandonismo local desempenhados. O “personalismo” do homem público caracteriza a maneira de se conduzir as ações políticas, cujo dirigente conta com o seu “direito natural” ao exercício de poder e “sua ação de governar é realizar ou distribuir favores” (CHAUÍ, 1994). Essa prática

“

Essa prática reforça a polarização social entre miséria e privilégios, entre dominantes e dominados, tendo estes últimos, a visão da sacralização e satanização da política, mediante a bondade/maldade das ações adotadas pelo tutor político.

”

reforça a polarização social entre miséria e privilégios, entre dominantes e dominados, tendo estes últimos, a visão da sacralização e satanização da política, mediante a bondade/maldade das ações adotadas pelo tutor político.

O afastamento da participação popular das decisões políticas e da formulação das leis e exercícios de direitos, para Sérgio Buarque de Holanda (1995), fica explícito, no decorrer dos movimentos Históricos. Movimentos aparentemente reformadores que, no entanto, perpetuaram a ordem vigente, através de arranjos político-econômicos, feitos de “cima para baixo” (Independência, Abolição, República), com o objetivo de realocar o povo na hierarquia social das arcaicas estruturas coloniais ainda existentes, tais como: latifúndio, concentração de poder e discriminação. O que denota o avesso da democracia no país:

A Democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semi-feudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos (HOLANDA, 1995, p. 160)

A prática institucional da Democracia é recente na sociedade brasileira. O processo de aprendizado do exercício da cidadania estrutura-se nas práticas cotidianas dos movimentos sociais em disputa permanente com os grupos dominantes.

Os movimentos sociais, do final da década de 1970, empenhados na reabertura política do país e no restabelecimento das liberdades individuais, com o fim dos abusos da ditadura militar, primavam pelo ideal da construção de uma sociedade democrática. A preocupação com as injustiças sociais e a defesa da efetivação de um Estado de Direito³ como garantia à promoção social fazem parte do ideário das organizações não-governamentais, sindicatos, CEB's, pastorais e demais grupos organizados.

A atuação destes grupos incide, além da pressão popular para queda do Regime de Militar, na elaboração da Constituição de 1988. O texto constitucional traz mecanismos para a ampliação da participação popular, bem como, medidas importantes que asseguram a não violação das liberdades individuais. No que tange à participação popular, os direitos políticos são realçados com a regulamentação do plebiscito e do referendo popular, caracterizando a ampliação de formas de democracia *semi-direta* (BENEVIDES, 1991). Para as políticas sociais, são introduzidos os princípios da descentralização das políticas e democratização da gestão, através dos conselhos paritários das políticas sociais.

Quanto aos mecanismos de garantia das liberdades individuais, estes *remédios constitucionais* (COMPARATO, 1989), como: *habeas corpus*, o mandado de segurança, o mandado de segurança coletivo, a criação do *habeas data* e do mandado de injunção, além de alargarem o objeto da ação popular dentro da História brasileira, representam, também, um avanço político significativo, haja vista a dificuldade de se tratar de Direitos Humanos em uma sociedade marcada pelo passado escravista e por um presente pautado pela exclusão social.

3 Como conceito de Estado de Direito adotamos a definição do Prof. Evaldo Vieira: “Um Estado de Direito efetivamente exercido se sustenta em certos princípios válidos em qualquer país, onde a liberdade prevalece sobre a autoridade. Tais princípios são poucos e fundamentais: o império da lei, a divisão dos poderes, a legalidade da administração e a garantia dos direitos e liberdades fundamentais”. Evaldo Vieira, Democracia e Política Social, São Paulo, Cortez, 1992, p.9.

Especificamente, quanto às políticas sociais, entendidas como: “estratégia governamental de intervenção nas relações sociais” (VIEIRA, 1992, p.19), houve o reforço do caráter residual de programas de governo destinados ao atendimento da “clientela” pobre, em detrimento à universalização dos direitos.

“ Esta educação para participação política é resultado da práxis dos movimentos sociais, que tomam os problemas da realidade como referência para a elaboração do projeto contra-hegemônico de sociedade, que será objeto de negociação e disputas nos novos espaços institucionais de poder, como os conselhos e conferências das políticas sociais. ”

Além dos problemas históricos para universalização dos direitos no Brasil, há também, a fragilidade na consolidação dos preceitos democráticos. O Estado Democrático de Direito ao assumir os institutos da democracia participativa, como os conselhos gestores das políticas sociais, provoca uma ruptura no modelo conservador, mediante a possibilidade da intervenção popular nas decisões políticas conforme Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/90).

A Democracia entendida como um princípio organizativo da vida institucional do Estado, baseado na “vontade coletiva”, no qual o sistema de governo se caracteriza fundamentalmente pela participação popular, pela liberdade eleitoral e pela divisão dos

poderes é, inegavelmente, uma experiência muito recente na realidade da sociedade brasileira.

Quando atribuímos à Democracia a dimensão fundamental da participação popular, caracterizada pela participação política e cidadania ativa (BENEVIDES, 1991), temos clareza que a sociedade brasileira começa a ter acesso a este estatuto democrático, a partir da promulgação da Constituição “Cidadã” de 1988.

O cenário de construção de um Estado de Direito pelas mãos da coletividade imprimiu aos movimentos sociais uma nova relação frente às questões de ordem pública. A garantia da participação popular no processo de elaboração de políticas, através de mecanismos legais (art. 204 - CF), provocou mudanças nas práticas dos movimentos, que passam de críticos dos abusos e omissões do poder executivo para a condição de “parceiros” na elaboração das políticas públicas (LONGO, 2003). É neste cenário, da nova legislação, que problemas e possibilidades estarão presentes no cotidiano da coletividade, cujo desafio incide em apropriar-se dos novos espaços políticos.

O aprendizado político da sociedade civil organizada, em movimentos sociais, associações, grupos, fóruns, partidos traduz a concepção histórico-social de educação como: “processos formativos que ocorrem no meio social” (LIBÂNEO, 2010, p.81). Esta educação para participação política é resultado da práxis dos movimentos sociais, que tomam os problemas da realidade como referência para a elaboração do projeto contra-hegemônico de sociedade, que será objeto de negociação e disputas nos novos espaços institucionais de poder, como os conselhos e conferências das políticas sociais.

O ECA & A EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR

A mudança dos paradigmas legais, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), além da novidade da participação popular nos trâmites das políticas públicas, com os Conselhos Gestores de Políticas Sociais e suas Conferências para o monitoramento das políticas implementadas, traz a novidade de concepção sobre a garantia de direitos. Esta nova concepção implica alterações das práticas e mentalidades autoritárias das instituições seculares como família e escola.

Nos artigos do ECA ficam explícitas as garantias aos direitos ao segmento em situação peculiar de desenvolvimento, mudança radical na doutrina jurídica, que antes primava pela condenação do “menor” em situação irregular. A Doutrina da Proteção Integral atribui à família, Estado e sociedade a tarefa da garantia prioritária aos direitos infanto-juvenis. Nesta nova conjuntura, a instituição escolar tem centralidade como pólo garantidor de direitos, pois, a intervenção em casos de suspeita de maus-tratos, abusos, faltas injustificadas, torna-se compulsória (artigo 56).

Quanto ao exercício da participação democrática de crianças e adolescentes no seu processo de aprendizagem, o artigo 53 garante, além da igualdade de acesso e permanência, entre outros, o direito à organização estudantil e o direito à contestação dos critérios avaliativos. Para as famílias fica assegurado o direito de participar das propostas educacionais.

Nos artigos 57 e 58 ficam asseguradas novas propostas educacionais que contemplem a diversidade e especificidade das crianças e adolescentes. Estas garantias legais expõem o autoritarismo do sistema escolar tradicional, que prima pelo discurso da “igualdade” de conteúdos e métodos de ensino, aos alunos de diferentes classes sociais, diferentes etnias, diferentes origens, diferentes crenças, e, portanto, perpetua a reprodução das desigualdades (BOURDIEU, 2011).

Como as mudanças de práticas e concepções são dialéticas, avanços e recuos de ações e medidas do poder público e sociedade civil para a adequação aos marcos legais, ocorrem num processo dinâmico que exige o posicionamento dos atores sociais, entre eles os educadores(as). Conforme esclarece o Profº Marcos Francisco Martins (2010), os educadores identificam-se com diferentes tendências educacionais (idealista tradicional, natural-cientificista, humanista existencial cristã, materialista histórico-dialética), entre estas tendências, o educador social identificado como um intelectual orgânico das camadas populares estaria vinculado à perspectiva transformadora da tendência materialista histórico-dialética.

Ao identificarmos os educadores sociais como intelectuais orgânicos das classes populares, temos o universo dos profissionais que atuam nos espaços

do terceiro setor, e, também, os professores(as) que atuam nas escolas públicas e assumem a tripla tarefa: *filosófica-científica, educativa-cultural e política* (MARTINS, 2010, p.55).

Com a perspectiva de transformação social, a atuação dos trabalhadores da educação, especificamente, os professores(as) e educadores(as) sociais que atuam com crianças e adolescentes, o compromisso em compreender a realidade do ponto de vista da classe social, do pertencimento étnico-cultural, de gênero, de origem, é essencial para formular junto à coletividade um projeto de sociedade contra-hegemônico.

Desta forma, mesmo considerando o fato de que o sistema público de ensino se insira na lógica sistêmica do poder hegemônico (GROPPO, 2010), há resistências e proposições diversas no fazer cotidiano da experiência educativa, que se contrapõem ao modelo da educação bancária. Isto significa ampliar a possibilidade de uma educação pública e popular, realizada nas escolas públicas mediante a disputa política entre os atores sociais, bem como, do ponto de vista da disputa eleitoral:

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental (...). A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública (FREIRE, 2001, p.75)

AS CONFERÊNCIAS DCA E O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL

O aprendizado político da sociedade civil organizada, no interior dos Conselhos DCAs e nas Conferências DCA, ocorre por meio de disputas por propostas e projetos contra-hegemônicos e pela elaboração de consensos. Participar deste processo democrático é um aprendizado para a cidadania ativa dos atores sociais (crianças, adolescente, jovens, adultos e idosos), o qual o Profº Dalmo Dallari (1984) chama de *participação real*, pois influi, diretamente, nas decisões políticas com respeito à maioria.

Conforme constatado, o exercício da participação popular na elaboração e fiscalização das políticas públicas é algo recente na democracia brasileira, portanto, o fato da garantia da presença de crianças e adolescentes em espaços de disputas políticas, como as Conferências DCAs, é algo que surpreende pela “ousadia” e práxis educativa, pois provoca a ruptura do discurso de fazer política “para” crianças e adolescentes, para a prática de fazer política “com” crianças adolescentes.

“ **O aprendizado político da sociedade civil organizada, no interior dos Conselhos DCAs e nas Conferências DCA, ocorre por meio de disputas por propostas e projetos contra-hegemônicos e pela elaboração de consensos.** ”

O período de organização da 1ª Conferência Lúdica Municipal DCA, em 1999, é relatado⁴ pelos conselheiros municipais da sociedade civil e pelos militantes do FMDCA/SP como um momento político de tensão com os representantes governamentais, ficando a sociedade civil responsável pela infraestrutura, lanche, transporte, e oficineiros, além da pressão constante para que não houvesse “problemas” com a preservação física do Centro Cultural São Paulo, local de realização da Conferência.

Conforme relatório final da 1ª Conferência Lúdica, o perfil das crianças e adolescentes participantes como delegados foi majoritariamente de um público de entidades, visto que mesmo sendo alunos matriculados em escolas públicas, não estiveram presentes como membros de suas escolas.

4 Os relatos dos conselheiros e militantes do Fórum foram coletados para a base de dados da minha pesquisa do Mestrado, que analisou a participação política da sociedade civil no CMDCA/SP (LONGO, 2003).

Os delegados adolescentes estavam acompanhados por seus educadores(as) que podiam optar em participar ou não das oficinas como ouvintes. A ausência dos estudantes das escolas públicas demonstrou o descompromisso do poder público em garantir a participação efetiva dos alunos da Rede Municipal de Ensino, pois não houve a “convocação” das escolas por Diário Oficial, não houve a disponibilização de transporte para as escolas, portanto, o quórum dos delegados infanto-juvenis fora garantido pela mobilização da sociedade civil, junto às suas entidades de atendimento direto. Cabe ressaltar, que houve a participação de uma turma de adolescentes internos da ex-FEBEM (atual Fundação Casa) que obtiveram permissão para participarem das oficinas com a presença de seus educadores.

Como marco histórico, a 1ª Conferência Lúdica DCA abriu o precedente para as conferências posteriores, entre elas a Conferência Municipal DCA, que pela primeira vez contou com a presença de delegados adolescentes, o que gerou desconfiança por parte de adultos da sociedade civil e do governo, que insistiam em “desqualificar” o protagonismo juvenil como algo contrário ao ECA. Várias discussões, tensões, propostas foram apresentadas no decorrer da Conferência Municipal DCA, fato que demonstra o quanto estes espaços de participação política são espaços educativos.

Como o argumento da pertinência e necessidade da participação ativa dos adolescentes como sujeitos históricos do pensar e fazer política para a coletividade foi vitorioso, a agenda das Conferências Lúdicas e Convencionais dos Direitos da Criança e do Adolescente, pela periodicidade bianual, definitivamente incorporaram a participação infanto-juvenil. No entanto, como lembram os adolescentes, esta participação continua em disputa, pois critérios como a paridade entre adultos e adolescentes não foram contemplados, visto a participação dos adolescentes estar garantida por meio de cotas.

No ano de 2001, ocorreram oito Conferências Regionais – Lúdicas e Convencionais (Leste 1 e 2 – Centro – Oeste – Norte 1 e 2 – Sul 1 e 2), contribuindo para a maior participação das regiões nas discussões e proposições das Conferências. É importante

destacar que o FMDCA/SP por meio das Comissões Organizadoras das Conferências Regionais solicitava a participação de adolescentes nas Comissões. Este expediente fora incorporado na agenda do CMDCA/SP, como consta na realização das conferências de 2003, 2005, 2007 e 2009.

No ano de 2011, após mais de uma década da primeira experiência de 1ª Conferência Lúdica Municipal, a realização das Conferências Regionais DCAs (com o total de 69 conferências Lúdicas e Convencionais) permanece, bem como, os seus problemas elementares, como: precariedade na infraestrutura, ausência de cumprimento das deliberações do CMDCA/SP por parte do Executivo Municipal, e a baixa participação dos alunos(as) da Rede Municipal de Ensino.

A título de ilustração, a Conferência Lúdica DCA da Região do Ipiranga, foi marcada inicialmente para ser realizada num sábado, no espaço do Pólo Cultural Heliópolis, para concentrar o maior número de delegados representantes de escolas e entidades. Por não ser dia letivo, a mobilização de alunos(as) fora facultativa. Algumas escolas “escolheram” seus representantes, os mesmo aguardariam na porta da escola no sábado da Conferência, para serem conduzidos ao evento pelo ônibus contratado pela Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP. Como o ônibus não “apareceu”, várias escolas não puderam participar.

Após denúncia do incidente pelo FMDCA/SP e CMDCA/SP, a Conferência Lúdica do Ipiranga foi “remarcada”, para ocorrer num dia letivo, o que não significou um grande quórum, pois estavam presentes alunos de apenas três escolas públicas, e demais crianças e adolescentes de entidades. Por ser a primeira experiência de participação em conferências pela unanimidade dos delegados presentes, o “rito” oficial da cerimônia, com a abertura pelo Hino Nacional, e postura e trajes do organizador incomodou um dos delegados adolescente: “*Por que é o PM (Polícia Militar) que vai comandar? Agora que a gente não vai falar mesmo...*” (F. – 14 anos).

Além da abertura solene, a leitura do Regimento Interno, sem que os delegados tivessem cópia do mesmo, a disposição do espaço físico do auditório, com

muitas cadeiras vazias nas primeiras fileiras e a ocupação dos últimos lugares, permite inferir que aquele espaço de adulto não era em definitivo para a participação ativa das crianças e adolescentes presentes, os mesmo eram coadjuvantes e não protagonistas. O que significa a necessidade urgente da formação para participação política de crianças, adolescentes, adultos e idosos, para que espaços como as conferências, conselhos, fóruns, audiências públicas, tenham disputas políticas concretas e não apenas expectadores de eventos solenes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a participação de crianças e adolescentes nas Conferências DCAs de São Paulo, no período de 1999 a 2011, trouxe-nos elementos significativos sobre as diferentes formas de atuação dos segmentos sociais organizados na área de infância e adolescência, que imprimem maior ou menor grau de fortalecimento ao protagonismo infanto-juvenil.

A sociedade civil presente como: conselheiros(as) no CMDCA/SP, militantes no Fórum DCA/SP, trabalhadores da educação das entidades de atendimento direto e das escolas públicas, atende a diversos interesses que influenciam diretamente o aprendizado da participação política.

Ao investigar as possibilidades e os limites das Conferências DCAs, mediante o conhecimento de sua dinâmica interna, estratégias, desafios e realizações, percebemos o que poderia melhor contribuir para o fortalecimento institucional de uma *nova cultura de participação*⁵ e gestão das políticas públicas.

Para nós, essa nova relação dos segmentos da sociedade civil com os espaços de gestão das políticas públicas, como as Conferências DCAs, poderia potencializa o monitoramento das políticas para infância e adolescência, no entanto, a contradição do período analisado consiste no fato de que as primeiras décadas de vigência do ECA, traduzem a novidade da

5 A concepção de *nova cultura de participação* implica a substituição do modelo oligárquico de administração do espaço público, no qual prevalecem os favores clientelistas e as ações políticas são mediadas pelos interesses locais dos grupos de maior poder econômico. O reverso desse modelo é a defesa de um Estado de Direito que garanta a participação democrática nos processos de tomada de decisões políticas.

participação popular nas instâncias de poder como os Conselhos Tutelares e os Conselhos dos Direitos, porém, é neste mesmo período que temos a ascensão das ONGs como alternativa à ausência de equipamentos públicos de atendimento à demanda infanto-juvenil.

Entre alguns problemas da ascensão do terceiro setor, temos a supervalorização da *participação formal* (DALLARI, 1984) enquanto obstinação das entidades na garantia de ter delegados nas conferências, num cenário de entidades e ONGs dependentes de repasses de “*per capita*” das verbas governamentais. Portanto, nas Conferências DCAs o espaço para o controle social e monitoramento das políticas públicas pouco acontece, seja pela falta de dados oficiais, seja pelo constrangimento de fazer críticas ao executivo público e sofrer retaliações no repasse das minguadas verbas.

É fato afirmar que o aprendizado popular da democracia participativa é um processo histórico que implica mudanças de hábitos, usos e costumes da democracia representativa, pois, a simples existência do marco legal não é suficiente para estabelecer novos comportamentos políticos, mais afeitos aos direitos universais e não aos privilégios de práticas clientelistas.

Considerando que a democracia política é algo recente na sociedade brasileira, e que, portanto, os Conselhos DCAs, os Fóruns DCAs, as Conferências DCAs são experiências inovadoras na lógica conservadora de gestão da esfera pública, a participação da sociedade civil organizada, com a participação ativa de crianças e adolescentes é algo de extrema complexidade e ousadia, que no primeiro momento em 1999 teve que agir com resistência ao boicote sistemático de suas participações, seja por parte de adultos “equivocados” da sociedade civil, seja por parte do governo que não queria assumir mais uma demanda social.

Considerando que a experiência pioneira da cidade de São Paulo com a realização da I Conferência Lúdica DCA, em 1999, tornou-se um marco na história da participação política de crianças e adolescentes no âmbito do pensar e cobrar as políticas públicas, esta experiência ainda não está universalizada, porém, está na agenda dos Conselhos DCAs. Portanto, é tarefa da sociedade civil resistir aos entraves burocráticos dos governos, que mediante a alternância democrática dos poderes executivos, promovem avanços ou recuos nas

“**É fato afirmar que o aprendizado popular da democracia participativa é um processo histórico que implica mudanças de hábitos, usos e costumes da democracia representativa.**”

conquistas sociais da classe trabalhadora frente às suas estratégias adotadas.

As considerações apontadas denotam que as Conferências Lúdicas e Convencionais dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo após mais de uma década de história, com a realidade política municipal de diferentes gestores, “sobreviveram”. Mesmo com as denúncias do FMDCA/SP e dos conselheiros da sociedade civil do CMDCA/SP sobre o boicote do Executivo frente às deliberações do Conselho, a realização das Conferências DCA acontece. Desta forma, a sociedade civil organizada no Movimento da Infância encontra-se com o desafio de elaboração de um projeto político contra-hegemônico, que contemple a universalização dos direitos da criança e do adolescente e o aprendizado institucional e político dos protagonistas destes direitos.

Portanto, para a sociedade civil organizada no Movimento da Infância, os adultos: educadores(as) sociais, conselheiros(as), militantes dos Fóruns DCAs, professores(as) das escolas públicas, devem compartilhar o exercício de poder com crianças e adolescentes, para que sejam de fato protagonistas de suas histórias (LONGO, 2008).

Os fatores que consideramos de maior relevância para os adultos compartilharem o poder político com crianças e adolescentes são: mudança da mentalidade sobre a participação e estratégia política de participação.

Os segmentos da sociedade civil que participam das Conferências DCAs, ainda agem como se estivessem no processo eleitoral da política tradicional, ou seja, reproduzem a Democracia Representativa. Há a preocupação em garantir delegados da sua entidade ou movimento nas Conferências, mas não há uma participação efetiva dos delegados durante a gestão do Conselho, para que sejam de fato acompanhadas as deliberações aprovadas nas Conferências. Desta forma, a cada dois anos, há nova Conferência sem que o controle social tenha sido exercido.

Há a necessidade de mudança na mentalidade dos atores sociais do Movimento da Infância e dos demais adultos que atuam com crianças e adolescentes, para que compreendam que a delegação de uma Conferência DCA faz parte de uma política especial, e que a participação ativa da sociedade civil é fundamental, para a implantação efetiva da Democracia Participativa.

Por esta participação ativa entendemos a articulação orgânica entre os Fóruns-DCA's, os conselheiros(as) tutelares, os conselheiros(as) municipais da sociedade civil, os educadores(as) das entidades e movimentos sociais, professores(as), e demais atores envolvidos com a área de infância, bem como, crianças e adolescentes presentes em diversos espaços/instituições sociais. Essa mudança de mentalidade é o imperativo para o equilíbrio da correlação de forças no processo de realização das Conferências e posterior a elas, pois os representantes do governo têm o controle da máquina pública, mas não têm o controle da autonomia da sociedade civil, que deve exigir sempre o cumprimento das determinações legais e lutar pela implantação das políticas públicas

Sobre a estratégia política da sociedade civil, a falta de compromisso do Executivo para com as deliberações das Conferências DCAs é real, e sempre haverá disputa de interesses contrários entre sociedade civil e governo, devido às diferenças de natureza político-institucional entre o que é ser governo e o que é ser sociedade civil. Porém, a sociedade civil deve se apropriar do Conselho DCA como um órgão de Estado

que detenha diretrizes institucionais que não sejam perenes às mudanças governamentais. Para tanto é essencial a construção coletiva de um projeto político contra-hegemônico da sociedade civil, para que os conselheiros(as) tenham respaldo social de suas ações, bem como, clareza do seu papel orgânico enquanto dirigentes de um órgão de Estado estratégico para implementação de um novo modelo de sociedade.

Quanto ao fortalecimento da participação infanto-juvenil nas Conferências DCAs e para além das Conferências, o ECA garante o direito à participação política, no entanto, o CMDCA/SP no uso de suas atribuições, deve cobrar o Executivo que publique o calendário das Conferências DCAs como atividade partícipe da agenda da Secretaria Municipal de Educação, para que seja uma orientação a todas as escolas da rede municipal que participem com seus alunos(as) das Conferências. O dispositivo legal não é um elemento que garante a qualidade da participação, porém é um elemento decisivo para dar visibilidade às Conferências DCAs como um direito da criança e do adolescente, é imprimir na escola pública a marca de uma escola popular, com a participação efetiva de seus sujeitos históricos (FREIRE, 2001).

Pensar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, dentro de um Estado Classista é perceber as "franjas" da máquina estatal e demarcar posicionamentos contra-hegemônicos. Ser educador social, conselheiro tutelar, conselheiro de direitos, professor(a) da rede pública, militante de direitos humanos, é exercer a função de intelectual orgânico da classe trabalhadora, é estar comprometido com a mudança social no sentido da superação das desigualdades de classe, étnica, de gênero, de origem, etária.

Ser um agente da transformação faz-se necessário numa sociedade de classes, e conforme esclarece Paulo Freire (2001), se educar é um ato político, portanto, em todos os espaços coletivos a educação política faz-se presente e imprescindível.

Superar as mazelas históricas da sociedade brasileira, entre elas a marginalização e exploração de crianças e adolescentes, compreende um processo de mudança de mentalidade, como explica DEL PRIORI (2001):

É como se esses anos de descaso tivessem ajudado a cristalizar uma espécie de histórica indiferença com relação a tal assunto. Se a história pode nos ajudar a compreender que nossas reações têm uma profunda marca cultural, ela talvez nos ajude a assumir uma nova postura perante essa situação. Estender a mão de volta para a criança não significa “dar o trocado”. Isso pode até acontecer. Mas a verdadeira mudança consiste em apoiar, com todas as forças, aqueles que concretamente possam fazer alguma coisa para mudar esse estado de coisas. (p.120)

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES, M.V. **Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1991.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C.R. (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990, Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.
- CHAUÍ, M. Raízes teológicas do populismo no Brasil. In: DAGNINO, E. (Org.) **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COMPARATO, F.K. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- COMPARATO, F. K. A estraneidade dos Direitos Humanos na América Latina: razões e soluções. In: COMPARATO, F. K. **Para viver a Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COUTINHO, C.N. **Gramsci: um estudo de seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DALLARI, D.A. **O que é participação política?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DEL PRIORI, M. **Histórias do cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARRIDO, N.C; SILVA, O.M; MATOS, I.J.C; SANTIAGO, G.L. (Orgs.) **Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo**. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GROPPO, L.A. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. In: GARRIDO, N. C. et al. (Org) **Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.
- HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.
- LONGO, I.S. **O aprendizado da participação política: o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA/SP**. São Paulo: Mestrado – FEUSP, 2003.
- LONGO, I.S. **Conselhos Tutelares e Escolas Públicas: o diálogo preciso**. São Paulo: Doutorado – FEUSP, 2008.
- MARTINS, M.F. Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico. In: GARRIDO, N. C. et al. (Org) **Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.
- POULANTZAS, N. **O Estado, poder e socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985,
- SILVA, R; NETO, C.S; MOURA, R.A. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.
- VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992.